

**ENJEUX ET PERSPECTIVES  
D'UNE QUESTION SENSIBLE  
L'INTERCULTUREL**

PAR

Tariq RAGI

*Docteur en Sociologie*  
*CEFRESS*  
*CURAPP - CNRS*

Il est commun d'observer que l'interculturel n'a plus bonne presse en France aujourd'hui, châtié aussi bien par les zéloteurs du modèle d'intégration républicain fondé exclusivement sur l'individu, que par les partisans fervents du système communautaire. Les uns et les autres rejettent cette voie moyenne, source d'insatisfaction quasi générale.

La dernière apparition triomphale de l'interculturel en politique remonte au début des années quatre-vingts, associée à la formule magique du "droit à la différence", honnie par certains, soutenue par d'autres. A l'instar de tout slogan, certes fédérateur, mais utilisé abusivement et abondamment en dehors de son espace de définition conceptuelle, l'interculturel s'est épuisé en se diluant.

Le propos ne vise pas ici à redonner à l'interculturel ses lettres de noblesse, l'entreprise serait simultanément trop vaste, hasardeuse et incertaine. L'ambition, bien plus modeste, consiste d'abord à ne pas céder aux effets de mode : le rejet actuel de l'interculturel ne signifie pas qu'il faille l'ignorer ou l'occulter. Ensuite, il importe de s'atteler à l'observation et à l'analyse des pratiques associatives concrètes.

Que recouvre la notion d'interculturel aujourd'hui ? En quoi consiste-t-elle ? Dans un premier temps, il convient d'aborder la thématique interculturelle en tant qu'éducation à la diversité (I), de montrer comment celle-ci a pu constituer une réponse de circonstance (A) expérimentée dans les établissements scolaires (B) tout en ménageant la possibilité de se poser en alternative

au monoculturalisme ambiant (C). Dans un second temps, il s'agit de se fonder sur notre enquête de terrain afin d'apprécier les effets produits par cette "nouvelle" démarche éducative (II), dont les bienfaits escomptés concernent non seulement les élèves (A) mais aussi leurs parents (B). Enfin dans un troisième temps, nous proposerons une définition de l'interculturel (III) qui tient particulièrement compte de l'avis des animateurs (A), mais tout en montrant les intérêts et les limites de leurs approches (B).

## I - EDUCATION À LA DIVERSITÉ

### A) Une réponse de circonstance

Qu'est-ce que l'éducation à la diversité ? Consiste-t-elle dans la diffusion du relativisme culturel par l'élucidation du caractère arbitraire de chaque culture dans la valorisation de symboles, de valeurs et d'idées particulières ? S'agit-il plutôt d'une éducation de type relativiste visant la production effective d'un homme qui serait, en quelque sorte, "*l'indigène de toutes les cultures*"<sup>1</sup> ?

L'importance du matériau étudié n'a d'égale que la richesse et l'éventail des situations de terrain, d'où le foisonnement des approches assorties de diverses illustrations concrètes observées lors des ateliers organisés en milieu scolaire, ce que résume M. Abdallah-Preteuille qui indique que "*l'interculturel est essentiellement une praxie*"<sup>2</sup>.

Les animations interculturelles se situent dans le prolongement des cours de langues et de cultures d'origine, elles constituent, à certains égards, une formule ajustée, revue et corrigée, par des militants associatifs insatisfaits de la tournure prise par les enseignements-LCO. Elles se sont élaborées simultanément à partir des cours-LCO mais aussi contre eux.

A la différence des cours-LCO dispensés aux seuls enfants de migrants, les animations interculturelles s'adressent indistinctement à l'ensemble des élèves. Les relations verticales privilégiées jadis et fondées sur l'imposition par le maître de normes comportementales aux élèves sont dorénavant délaissées au profit de la valorisation des rapports entretenus par les élèves.

1. Cf. Bourdieu (P.), *La reproduction. Élément pour une théorie de l'enseignement*, Paris, Minuit, 1971.

2. Abdallah-Preteuille (M.), "L'éducation interculturelle en France. Du devant de la scène aux coulisses", in *Identités et cultures à l'école*, Migrants/Formation, n° 102, septembre 1995, CNDP, p. 39.

L'éducation à la diversité concerne invariablement tous les enfants et répond à l'objectif de coordination synergique du couple intégrer/s'intégrer, entendus dans une double dialectique où l'intégrateur comme le futur intégré s'engagent activement. Cette combinatoire se décline sous une double acception : elle exige du Français de "souche" qu'il s'engage positivement dans le processus d'intégration du migrant par une ouverture sur les cultures des autres, la compréhension, du moins la tolérance vis-à-vis de comportements dont la logique lui échappe, qu'il juge détestables mais que l'explication culturelle éclaire.

L'immigré a la charge de s'adapter à son nouvel environnement, ce qui suppose un effort d'accommodation destiné à raccourcir l'écart qui le sépare de la culture française, sans remettre en cause les fondements de sa personnalité, cristallisés dans son socle identitaire.

Dans la réalité sociale, l'ignorance se situe au coeur des différents rejets et des multiples frustrations occasionnés. L'enfant d'origine étrangère ne peut décrire son mode de vie sans s'exposer à l'hilarité, à l'incompréhension, et à la suspicion. La crainte anticipée d'une telle réaction l'incite à ne pas s'exprimer sur ce sujet. Il se ferme à la discussion afin de protéger cette part invouable qu'il porte.

Sa différence, comparée à la culture française dominante et survalorisée, développe en lui un sentiment de honte, il prend conscience de son infériorité et de sa marginalité. Cette sensation naît du contact avec les autres enfants : préjugant de leur attitude, il se forge une sorte d'"horizon d'attente" dans lequel il inscrit progressivement la frontière qui sépare le licite de l'illicite, le formulé du non-dit, l'explicite de l'implicite. L'horizon ainsi formé est redéfini continuellement sur la base des expériences quotidiennes. Du découpage artificiel entre le souhaitable qui coïncide avec la culture française et l'espace du dévalorisant synergetique de la culture d'origine, le paroxysme est atteint dans les cas de double nationalité où l'une est survalorisée tandis que l'autre est extrêmement dévaluée.

Or, avec la fin du nomadisme, marqué par la sédentarisation des immigrés sur le sol français en dépit d'une conjoncture politique et économique souvent défavorable, se pose la question de la double nationalité. Elle est soulevée avec une acuité d'autant plus pénétrante que les partisans autoproclamés de la "vraie France" se sont engagés, au nom d'une conception ethnique de l'identité nationale, dans une mobilisation contre les forces cosmopolites et étrangères qui "envahissent la France"<sup>3</sup>. Du point de vue psychologique, ils présentent les symptômes caractéristiques du délire obsidional qui fait croire au sujet qu'il est assiégé, entouré de persécuteurs.

---

3. Cf. Birnbaum (P.), *La France aux Français. Histoire des haines nationales*, Paris, Seuil, p. 24.

La binationalité doit-elle conduire nécessairement à la crise identitaire, au développement d'un sentiment de frustration consécutif au rattachement à une culture plutôt qu'à l'autre ?

Lorsque deux codes culturels provenant de deux cultures distinctes paraissent contradictoires, le porteur n'a d'autre choix que d'opter pour un élément particulier, ce qui le rapproche d'une identité et l'éloigne donc de l'autre. Le parti-pris en faveur d'une identité contre l'autre procède, selon le psychanalyste E. Erikson, du besoin de distanciation qui incite à isoler, à exclure, voire à annihiler celui dont l'existence même paraît menaçante pour soi.

Selon cette logique, le binational, en porteur de deux identités nécessairement incompatibles, est doublement aliéné. Enfoncé dans une dualité conflictuelle dont il ne peut s'abstraire qu'au prix de l'amputation d'une partie de lui-même, celle qu'il est incapable d'assumer, il est un être déchiré.

S'agissant des enfants de migrants auxquels les cultures sont respectivement présentées comme inconciliables et hiérarchiques, le choix semble prédéterminé, ils se désistent de leur facette de minoritaire pour stimuler leur besoin d'identification à la collectivité dominante. Ils concourent ainsi à l'établissement et à la consécration de la graduation existante, ils se rapprochent d'une borne identitaire et s'écartent de l'autre, considérée comme lointaine et inopportune. Elle est affublée d'une connotation négative, péjorative, et toute la logique consistera à développer des stratégies afin de l'éviter.

De cette attitude ressort l'idée que la construction identitaire s'enrichit d'une série de critères positifs et valorisants, ceux que le groupe majoritaire défend, et paradoxalement, elle désigne les traits négatifs qu'il convient d'éviter. E.M. Lipiansky déduit de cette attraction bipolaire entre le pôle identitaire positif dont il faut se rapprocher et le pôle négatif qu'il s'agit d'éloigner de soi comme pour s'en conjurer, que l'identité collective s'apparente à un "*système dynamique, lieu d'une tension entre traits positifs et traits négatifs*"<sup>4</sup>. Or, c'est précisément dans cette bipolarité que s'inscrivent les identités culturelles.

En raison de son appartenance à un groupe minoritaire, le migrant perçoit sa position de subordonné, de dominé, d'inférieur, en comparaison bien sûr avec l'identité positive de la communauté majoritaire, dominante, qui s'auto-érige en modèle idéal. Les conséquences de cet agencement sont étonnantes puisque non seulement le groupe dominé finit par accepter son identité de rang inférieur, mais en plus il la véhicule et les membres l'affichent et la revendiquent dans certains cas. Ils se réapproprient ainsi leur identité, même stigmatisée.

---

4. Lipiansky (E.-M.), "Groupe et identité", in Michaud (G.) (dir.), *Identités collectives et relations interculturelles*, Bruxelles, Paris, Ed. Complexe, PUF, 1978, pp. 66-67.

Parfois, ils ont contribué eux-mêmes à leur propre dépréciation dans la mesure où ils feignent d'ignorer leur culture d'origine dès leur installation en France. Lorsque les parents renoncent à perpétuer leur culture en terre étrangère puisqu'ils veulent signifier leur respect de la société d'accueil, ils perturbent, contre leur gré, leurs enfants dont l'éducation semble déséquilibrée.

Si l'influence du groupe s'exerce incontestablement sur les attitudes individuelles, il convient toutefois de nuancer le poids de cette détermination sociale et collective par la reconnaissance de la responsabilité de chacun, isolément, dans l'explication de ce phénomène.

Généralement, la culture maternelle jouit d'un droit de préséance dans l'intimité familiale des migrants, mais elle semble désordonnée, incohérente, car morcelée par la présentation et la gestion des référents culturels qui en est faite, ce qui s'explique en outre par la propre intégration des parents à la société française.

A l'issue du procès de sélection des codes jugés "convenables", certains aspects de la culture d'origine sont volontairement omis, instituant ainsi des "lieux vides" qui sont autant de maillons manquants de la chaîne, de jonctions, de passerelles défailtantes dans la production de la cohérence entre les différents éléments culturels.

Les parents possèdent la clé qui assure la lisibilité de la culture d'origine, intelligible en vertu d'une approche globale de la culture. Celle-ci forme une totalité plus ou moins cohérente, constituée de l'agrégation de diverses sortes de "bribes" dont l'enchaînement est assuré par le colmatage des "lieux vides", toute rupture de la continuité de référents contigus risque de déboucher sur une crise identitaire.

La complexité de cette situation tient au morcellement de la culture d'origine qui fait que les enfants ne reconnaissent que des "débris culturels" épars, d'où la sensation de manque. Ces enfants sont confrontés à un dilemme insurmontable, puisque même s'ils souhaitent "raconter leur culture" à leurs camarades, ils en sont incapables. Ils disposent de nombreuses pièces du puzzle identitaire qu'ils ne peuvent reconstituer que partiellement puisque les logiques d'agencement et d'imbrication des éléments leur échappent encore. Ils sont de ce fait condamnés à l'échec, au silence, à l'oubli, à moins que la stratégie éducative développée à l'école ne les aide à résoudre cette contradiction.

### ***B) A l'école***

L'école est sacralisée à la fois par les parents et par les animateurs interculturels. Nombreux sont ceux qui soulignent l'absence de programmes scolaires ouverts, dans ce sens que l'évocation d'un pays tiers suffit à le doter non

seulement d'une existence mais à le classer au rang des nations dignes d'étude, du moins dans l'imaginaire des enfants. Le seul fait de citer le nom du pays lui confère une dimension nouvelle, une importance accrue, une respectabilité insoupçonnée.

L'école, lieu de la connaissance et du savoir officiels, jouit d'un potentiel classificatoire incommensurable qui fait et défait les nations aux yeux des élèves. Dans la symbolique des normes, l'institution scolaire influe soit dans le sens de valorisateur, soit dans celui de dépréciateur.

A l'exception des cours d'histoire et de géographie, l'initiation aux différentes cultures demeure absente des programmes scolaires. Et pourtant, en son temps déjà, Durkheim avait appelé de ses vœux l'ouverture de l'école aux enseignements de littérature étrangère et d'histoire des peuples étrangers afin de compenser les excès de l'enseignement de base qui consiste dans la religion *stricto sensu* du politique, de la République<sup>5</sup>.

L'action des animateurs interculturels s'insère précisément dans cet interstice, cet espace inoccupé mais qui suscite par sa seule évocation le grouillement de micro-résistances émanant principalement du corps enseignant, hostile à l'introduction de non-spécialistes dans les écoles, *a fortiori* durant les horaires scolaires.

A la base de l'éducation à la diversité se trouve l'idée de reconnaissance mutuelle des porteurs de cultures, c'est-à-dire qu'il importe d'expliquer à l'enfant de migrants que sa culture familiale, et malgré sa différence avec la culture française, mérite toutefois de retenir son intérêt et son attention.

Dans un premier temps, il importe de l'amener progressivement à la consolidation de son socle identitaire par la revalorisation de sa culture d'origine, et dans un deuxième temps, il est incité à "raconter" sa culture, ce qui peut révéler le degré d'acceptation des codes familiaux. Enfin, et c'est là une condition préalable à l'échange dit interculturel, il faut que l'enfant évite de classer, de hiérarchiser les cultures.

Cette approche d'ordre utopique laisse perplexes nombre de chercheurs qui, pragmatiques, dénoncent la distorsion séparant la finalité recherchée confondue avec un idéal et les moyens mis en oeuvre pour sa réalisation.

Pantois, déconcertés et ahuris, ils s'empressent de mettre en évidence cette inadéquation de la fin et des moyens et d'aucuns, sans aller jusqu'à postuler l'incommunicabilité intrinsèque des cultures entre elles, rejettent l'expression de "dialogue des cultures" qui suppose la possibilité d'un rapport non conflictuel entre cultures différentes. Les mêmes critiquent avec virulence le recours

---

5. Durkheim (E.), *Evolution pédagogique en France*, Paris, P.U.F., 1990.

à des formules du type “*concilier la fidélité à soi et l’ouverture aux autres*”<sup>6</sup>. Ces expressions témoignent plus de la manifestation d’une bonne volonté que d’une réalité sociologiquement observée ou conquise.

Cependant, l’éducation à la diversité et l’interculturel sont portés par un certain nombre de chercheurs qui n’hésitent guère à en démontrer la viabilité au regard d’expériences voisines réussies.

Quoi qu’il en soit et à défaut de se prononcer sur la faisabilité de la société interculturelle de “demain” en France, il peut paraître opportun de s’arrêter un instant sur les élèves sensibilisés par l’éducation à la diversité qui inclut dans une dynamique commune l’ensemble des enfants, autochtones et allochtones.

En premier lieu, sont directement concernés les élèves qui appartiennent à la même culture que l’animateur interculturel.

En deuxième lieu, les enfants de migrants qui constatent, non sans émerveillement, les traits dominants de cultures autres que la française. L’introduction officielle de la diversité culturelle à l’école les fait “exister”. Confrontés habituellement à deux modèles de société, ils apprennent l’existence de cultures différentes, ce qui peut susciter en eux un début de questionnement.

En troisième lieu, les enfants français de “souche” qui découvrent d’autres cultures, laissant libre cours à leur imagination, ce qui attise leur curiosité. Ils sont particulièrement visés par les animations interculturelles puisque c’est sur eux que repose pour une large part le succès ou non des actions menées.

En quatrième et dernier lieu, il y a fort à parier sur l’existence d’un palier supplémentaire constitué par tous les enfants réunis et invités, dans le prolongement des animations interculturelles, à développer un échange, une communication sur la base des thèmes abordés par les animateurs et les instituteurs.

Les centres interculturels interviennent souvent dans des écoles où n’est inscrit aucun enfant de migrants ou d’origine étrangère<sup>7</sup>, ce qui exclut le risque de ghettoïsation soulevé à propos de l’enseignement des langues et des cultures d’origine.

### C) *Une alternative au monoculturalisme*

L’éducation à but assimilationniste entraîne le rejet de l’altérité par la hiérarchisation, l’infériorisation des cultures minoritaires par rapport à la cultu-

6. Cf. Pierrot (A.), “L’école française et ses étrangers”, *Esprit*, n° 102, 1985, pp. 148-152 ; Zarate (G.), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986, p. 36.

7. Ces propos concernent uniquement les première et deuxième générations d’immigrés.

re française dominante. Celle-ci semble si lointaine du vécu quotidien des enfants de migrants qu'elle leur semble presque inaccessible ; or, comme leur culture d'origine est dévaluée *extra-muros*, elle est rejetée aussi *intra-muros*. Par conséquent, ces enfants se trouvent au confluent de deux cultures dans lesquelles ils ne se reconnaissent pas, ce qui induit la tentation pour eux de se fondre dans un ensemble bien plus restreint qui leur offre simultanément l'opportunité de s'identifier à un groupe par l'établissement de signes particuliers les distinguant des "communautés" voisines, et l'affichage d'une identité définie jusque dans ses moindres détails : c'est le phénomène de bande ou de gang.

La vision assimilationniste à la française procède d'un universalisme par le haut, c'est-à-dire qu'elle fait appel à l'universalisme montaignien<sup>8</sup> qui offre peu de possibilités d'identification, à cause de son abstraction évidente. Est négligée une donnée essentielle : l'héritage socioculturel qui se manifeste à travers les dispositions stables de l'*habitus* qui empêche l'individu de se transformer arbitrairement.

Dans un environnement rendu inévitablement pluri-culturel pour des raisons d'ordre socio-politique et économique, le monoculturalisme, par son cloisonnement, menace la société d'implosion (par l'extension des bandes...). Afin de corriger cette situation, l'éducation à la diversité apparaît comme un remède miracle, comprenant simultanément l'institution d'un biculturalisme ouvert, une pédagogie centrée sur l'éduqué, en l'occurrence l'enfant, et enfin l'apprentissage de la relativité en matière culturelle. Cette dernière condition constitue peut-être un rempart contre le repli sur soi, sur le groupe ou la communauté d'appartenance, mais risque d'entraîner l'émergence d'une société de type multiculturaliste.

La valorisation de la culture d'origine s'adjoint d'une stratégie d'évitement de la dévaluation de la culture française, sinon les enfants risquent de survaloriser leur identité généalogique au détriment de leur identité réelle, construite par des emprunts respectifs aux deux cultures précitées.

La valorisation qui est au fondement de la société interculturelle suppose, lors de sa construction, la vigilance vis-à-vis de deux écueils fondamentaux : l'assimilationnisme et le multiculturalisme, sources de fragmentation de la société.

La voie moyenne, la mesure à préserver tout au long de l'édification de l'interculturel est précisée par C. Lévi-Strauss : "*Si, comme je l'écrivais dans Race et Histoire, il existe entre les sociétés humaines un certain optimum de*

8. "*Chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition. Les auteurs se communiquent au peuple par quelque marque spéciale et étrangère ; moy, le premier, par mon estre universel [...]*", in : Montaigne, Essais, Livre III, Chapitre II, Paris, Ed. Garnier Frères, 1925, p. 251.

*diversité au-delà duquel elles ne sauraient aller, mais en dessous duquel elles ne peuvent non plus descendre sans danger, on doit reconnaître que cette diversité résulte pour une grande part du désir de chaque culture de s'opposer à celles qui l'entourent, de se distinguer d'elles, en un mot d'être soi ; elles ne s'ignorent pas, s'empruntent à l'occasion, mais, pour ne pas périr ; il faut que, sous d'autres rapports, persiste entre elles une certaine imperméabilité*"<sup>9</sup>.

## II - EVALUATION SOMMAIRE DES EFFETS PRODUITS

Prévues et organisées dans les écoles, les animations contribuent à "émanciper" l'enfant ; par leur intermédiaire, c'est aussi le regard des parents et des habitants du quartier qui change.

### A) Sur les élèves

Le jour prévu, l'animateur interculturel passe d'abord par le bureau du directeur de l'école qui l'accompagne, le plus souvent, jusqu'à la salle de classe où l'enseignant est chargé de préparer sa venue. Cette phase est importante, voire déterminante : si l'enseignant français traite à parité l'intervenant étranger, les enfants le perçoivent et l'adaptent dans leur propre comportement vis-à-vis de leurs camarades d'origine étrangère. Cette "participation égalitaire", c'est-à-dire sans lien de subordination, est requise afin que les élèves ne hiérarchisent pas les hommes, puis les cultures ; elle peut être obtenue par l'intégration de l'enseignant étranger dans l'équipe pédagogique de l'établissement concerné par le projet éducatif. Cette exigence prend tout son sens lorsque l'on sait que les animations interculturelles sont fréquemment organisées dans des classes où il n'y a aucun élève étranger ou fils de migrants. Elles s'adressent indistinctement à tous les enfants.

L'enjeu majeur de la pédagogie interculturelle ne concerne en aucun cas l'acquisition d'une langue ou d'une culture autre, mais, plus simplement, l'ouverture à autrui. Par conséquent, l'animation interculturelle est entamée bien avant l'accueil de l'intervenant externe ; cette caractéristique est intéressante au regard de la logique des cours de langues et de cultures d'origine. Dans cette optique, l'enseignant étranger vient chercher les enfants dans la classe, parfois sans ménagement, le but étant de les conduire dans la salle réservée au cours d'arabe, par exemple ; ce procédé rappelle indubitablement l'approche anglo-saxonne des phénomènes culturels : il s'agit d'une "ségrégation positive" qui correspond à "l'esprit multi-culturaliste", ce qui contraste en tous points avec la logique intégratrice française.

---

9. Lévi-Strauss (C.), *Le regard éloigné*, Paris, Plon, 1983, p. 15.

En revanche, selon les animateurs interculturels, il est malsain de séparer les enfants avec, d'un côté les étrangers invités à assister aux activités concernant leur pays (d'origine le plus souvent), de l'autre les autochtones exclus, rejetés. En fait, il apparaît que toute politique ou action de différenciation contribue peu ou prou au développement des processus de rejet, à la détérioration des relations entre enfants de cultures différentes, alors que l'objectif consiste justement à favoriser l'intégration par la communication et les échanges culturels. Aussi, les animations interculturelles concernent-elles tous les élèves.

Au terme de celles-ci, les enfants sont conviés à réagir sur le film, les diapositives, l'exposition ou le conte. Plusieurs réactions ont été observées : les enfants dont les parents appartiennent à la même culture que l'enseignant étranger marquent un temps de gêne qui, dans la plupart des cas, disparaît lors de l'animation suivante. Par conséquent, ces élèves qui ont fait tant d'efforts, de sacrifices, en survalorisant un moment du processus de socialisation par rapport à l'autre, l'acquisition au détriment de la transmission<sup>10</sup>, afin de s'intégrer à leur environnement scolaire, voient cet équilibre fragile rompu, ne serait-ce que par la présence d'une personne de la même culture d'origine qu'eux à l'école. De cette tension peut naître un questionnement identitaire dont les conséquences, fâcheuses, sont évitées si l'animateur les rassure en leur apportant quelques éléments de réflexion mais aussi des réponses. Cette déstabilisation revêt un caractère provisoire en raison de la "malléabilité" des enfants<sup>11</sup>.

L'explication, d'ordre psychologique, est la suivante : la reconnaissance de la culture parentale, jusque-là inavouable et consciemment refoulée, joue dans le sens d'une réassurance de l'enfant, conforté par l'appartenance culturelle similaire de l'animateur interculturel.

Après la timidité initiale, les enfants, sous l'effet de la revalorisation de leur culture d'origine, ce qui contribue sans doute à un déblocage psychologique dans la mesure où ils ne semblent plus vivre leur diversité comme un fait négatif, une "tare", évoluent d'une attitude de récepteurs passifs vers un comportement de participation active, désormais porteurs d'une culture redevenue digne d'intérêt.

En ce qui concerne les autres enfants étrangers ou d'origine étrangère dont les parents appartiennent à une culture autre que celle de l'animateur, l'évolution est également positive dans la mesure où la découverte et la reconnaissance de cultures autres semblent les conforter dans leur propre "identité enfouie".

10. Percheron (A.), "La socialisation politique" in : Leca (J.) et Grawitz (M.), *Traité de science politique*, Paris, P.U.F., 1985, Vol. 3, p. 209.

11. Selon Riesman (D.), *La foule solitaire*, Paris, Arthaud, 1964, p. 24 : "La plupart de ces auteurs (Erich, Fromm, Abram, Kardiner, Margaret Mead...) estiment — tout comme moi — que l'enfance est d'une importance capitale dans la formation du caractère".

Dès lors, force est de reconnaître que le problème de l'école se pose non pas en termes d'exclusion d'une culture minoritaire particulière, mais bien de l'ensemble des cultures autres. A la différence des enseignements de langues et de cultures d'origine qui réconfortent les élèves concernés par le cours et uniquement eux, les animations interculturelles, outre le fait qu'elles contribuent à la vulgarisation d'une culture spécifique, symbolisent l'immigration acceptée dans toute sa diversité.

Tous les enfants de migrants se sentent reconnus. Suite aux animations interculturelles, les sous-identités qui sont "sédimentées" ou "superposées", ce qui désigne l'empilement des niveaux les uns sur les autres de sorte que chacun pèse sur les autres, s'emboîtent, ce qui signifie, au sens de Piaget, la connexion cohérente<sup>12</sup> des différents niveaux d'identité constituant l'identité globale<sup>13</sup>. Ces résultats positifs incluent également les enfants français qui découvrent émerveillés la culture de leurs camarades d'origine étrangère : progressivement, la curiosité aidant, des questions ponctuelles sur tel ou tel aspect de la vie capverdienne par exemple fleurissent ; c'est le début d'une communication positive. Les cultures des autres échappent alors à l'univers de l'étrangeté et de la crainte fantasmatique<sup>14</sup> : de l'ignorance, source de rejet et d'exclusion, ils se dirigent vers la connaissance, source d'échanges constructifs et non plus destructeurs. Ainsi, le couple s'intégrer/intégrer prend une nouvelle dimension, le "champ du possible"<sup>15</sup> est élargi.

L'intervention dans les écoles maternelles et primaires, la multiplication et le perfectionnement des ateliers interculturels hebdomadaires, s'inscrivent dans l'optique d'une prise en charge précoce de l'enfant afin de lui éviter les risques de "fragmentation" identitaire, ce que résoud l'éducation à la diversité. Celle-ci comprend deux volets applicables à tous les enfants : d'abord, assurer le prolongement et la cohérence de la "transmission" familiale à l'école, ce qui correspond à l'entreprise de "consolidation du socle identitaire" de l'enfant ; ensuite, assister chaque élève dans la construction de sa personnalité de façon harmonieuse en le préservant, ou du moins en atténuant les "chocs culturels" qui résultent du contact inévitable avec la culture scolaire dominante et unificatrice.

12. Là encore, se retrouvent les deux critères de l'identité : la permanence et la cohérence.

13. Y. Schemeil préfère les notions de "superposition" et de "concentricité" pour rendre compte de la sédimentation et de l'emboîtement. "Les cultures politiques", in *Les Cultures Politiques, Traité de science politique*, Paris, PUF, 1985, Vol. 3, p. 244.

14. Cf. L'article de Pradelle (G. de la), "L'exploitation des fantasmes identitaires", *Le Monde diplomatique. Le modèle français en question*, Août 1994, pp. 42-45.

15. Cf. Y. Schemeil (*id.* p. 237) : "La socialisation et l'acculturation inculquent aux acteurs les mécanismes qui régissent leurs conduites : l'action, individuelle ou collective, s'inscrit dans un code culturel acquis dont les codes, les valeurs, les normes définissent le champ du possible et l'espace de signification".

A la différence des enseignements de langues et de cultures d'origine, qui constituent des "soins palliatifs", puisque ces cours interviennent relativement tard dans la vie de l'enfant, souvent après les "soubresauts" pour ne pas dire les "secousses" qui le déstabilisent consécutivement à son "accommodation" à la vie scolaire, les animations interculturelles représentent, selon cette logique, un traitement préventif.

Les bienfaits des animations interculturelles dépassent de loin les prévisions établies *a priori*, révélant ainsi des effets heuristiques inattendus *a posteriori*.

### *B) Les effets positifs subsidiaires*

Il est apparu, en effet, que les enfants ne sont pas les seuls à jouir de cet échange interculturel ; tous ceux qui entrent en contact avec eux en bénéficient. Les parents immigrés, déjà impliqués dans la scolarité de leur enfant par les cours de langues et de cultures d'origine, le sont davantage encore suite à la tenue des animations interculturelles, à l'occasion desquelles l'animateur interculturel demande aux enfants de porter des costumes traditionnels, d'apporter des objets usuels, de solliciter leurs parents pour qu'ils leur racontent des histoires du pays, etc.

Les parents, interloqués par la tournure inhabituelle à leurs yeux des programmes scolaires, sont étonnés dans un premier temps. Cette stupéfaction est renforcée par la foi de nombreux immigrés en l'école, lieu du savoir par excellence, symbolisant la réussite professionnelle et la promotion sociale : celle-ci est sacralisée et les enseignements qui y sont dispensés idéalisés, au point que les parents demeurent perplexes à l'idée qu'elle leur manifeste le moindre intérêt.

Les parents immigrés affublent principalement l'institution scolaire d'une image de formatrice technique et technologique<sup>16</sup>. A la surprise initiale succède donc un sentiment de fierté qui naît de la valorisation par l'école de la culture d'origine : la prise en compte de l'ouverture de cet univers considéré jusque là comme étranger<sup>17</sup> favorise l'épanouissement des intéressés.

De plus, le rétablissement de la communication parents-enfants est assuré dorénavant par la valorisation de la culture d'origine et l'incitation des enfants à s'informer auprès de leurs parents à l'issue des animations culturelles.

16. Selon Chauveau (G.), "Les beurs et l'école", in : Lorreyte (B.), *op. cit.*, p. 146 : "La demande scolaire de ces parents (maghrébins) est en général très forte : ils attendent beaucoup de l'école dans le domaine des savoirs de base (la trilogie lire-écrire-calculer) et celui de la qualification des jeunes".

17. Dans le sens même de Camus qui, dans *L'Étranger* décrit Meursault comme étranger à l'univers de la justice, qui comporte son langage, ses signes distinctifs, une logique incompréhensible pour le profane, le novice. Cf. également à ce sujet la logique des champs chez Bourdieu : autonomisation et singularisation...

Les élèves, curieux, interrogent leurs aînés sur l'explication d'un phénomène culturel, sur la logique d'agencement de faits les uns par rapport aux autres ; bref, les lieux vides peuvent enfin être comblés par la continuation chez soi du processus entamé à l'école à l'initiative des animateurs.

De même, les relations entre les parents et les enseignants s'améliorent, ce que décrit Mme V. : *“Des parents qui n'avaient jamais mis les pieds à l'école sont arrivés, accompagnés de leur petit, après des expositions sur le Cap-Vert”*.

A cette “ouverture culturelle” de l'école, les parents répondent par un suivi plus important de la scolarité de leur enfant, ainsi qu'une participation accrue dans les diverses activités scolaires.

### III - VERS UNE DÉFINITION DE L'INTERCULTUREL

#### A) Par les animateurs interculturels

L'analyse du discours des animateurs révèle l'existence de récurrences dans l'élaboration et la mise en oeuvre du projet interculturel. Il s'agit de reconstituer, par-delà la façade construite à partir des informations brutes, la structure interne et enfouie de la bâtisse interculturelle telle qu'elle est vécue et phantasmée par les acteurs associatifs. Cette phraséologie du bâtisseur rappelle inéluctablement les propos de Saint-Exupéry qui écrit dans *Citadelle*<sup>18</sup> : *“Si tu veux qu'ils se battent comme des fauves, jette-leur des graines, mais si tu veux qu'ils s'aiment comme des frères, donne-leur une tour à bâtir”*.

La quête de l'interculturel débute dans la proximité dans ce sens qu'il importe de faire découvrir aux autres les cultures. Dans chaque famille, les membres sont originaires soit de régions différentes, soit de pays tiers, ce qui constitue un prémisses à l'établissement de relations interculturelles. Ainsi, la condition première à satisfaire consiste dans la réunion synchrone de populations culturellement hétérogènes. Il convient de rappeler, à cet égard, que ce ne sont pas les cultures qui entrent en contact, mais bien les individus qui en sont les porteurs. La diversité d'origines et/ou de nationalités est un préalable à l'échange culturel, il ne suffit pourtant pas à rendre compte de l'interculturel, encore faut-il qu'une deuxième disposition soit satisfaite, à savoir que les vecteurs des différentes cultures communiquent.

18. Saint-Exupéry (A. de), *Citadelle*, Paris, Gallimard, 1972. La construction de cette “bâtisse interculturelle” n'est pas sans évoquer celle de la Tour de Babel.

Le découpage du mot interculturel en ses deux composantes "inter" et "culturel" témoigne indubitablement de l'existence d'au moins deux cultures à l'intérieur d'un seul et même espace, lieu de débats et de négociations, et "inter" suggère l'idée d'une interaction, d'une interrelation, d'une communication entre les cultures<sup>19</sup>.

Pour peu que l'on échappe à la vision commune, réductrice, qui veut que chaque individu ne soit le porteur que d'une seule culture, le questionnement revêt alors une forme inédite : du fait de la mondialisation de l'économie, de la prolifération des nouvelles technologies de communication, de la rapidité et de l'accélération de la mobilité sociale, sans omettre de mentionner l'impact de la construction de l'espace européen commun, chacun concentre sur lui plusieurs cultures ; par conséquent, se produit en son for intérieur une négociation entre les divers référents culturels afin d'assurer la cohérence de l'être en tant qu'entité globale, convient-il alors de qualifier cette situation d'interculturelle ?

Plus généralement, l'interculturel régit les rapports interindividuels ou intergroupaux, d'où l'adjonction d'une condition supplémentaire, à savoir que les cultures ou plutôt les porteurs se situent sur un même niveau, à égalité, à parité, sinon l'échange est inégal, donc infructueux. Dans ce cas, les conséquences sont la "stigmatisation et la victimisation"<sup>20</sup>, la discussion ne peut se tenir cédant la place à une relation de type dominant-dominé où les normes culturelles du premier s'imposent au second. La dialectisation des rapports humains engendre bien souvent des échanges disproportionnés où chaque locuteur tente d'asseoir son identité, de justifier, de cautionner son discours par sa position soit dans la hiérarchie ethnique, sociale, intellectuelle... L'échange égal apparaît chimérique et illusoire.

Que penser en conséquence des diverses réflexions sur l'interculturel, intéressantes à bien des égards, mais situant les interlocuteurs dans la seule perspective de l'égalité ? En somme, peut-on parler d'interculturel dans les situations d'échange inégal ? Pour cela il convient d'étudier la structuration particulière de l'espace existant ou créé entre les cultures. Différentes hypothèses peuvent être émises concernant ce lieu de concertation. S'agit-il d'un simple marché où la négociation entre cultures privilégie tel ou tel aspect de l'une par rapport à l'autre en fonction de son utilité quant à la jouissance d'avantages matériels et/ou symboliques ?

Cet espace serait donc le lieu non pas d'échanges, mais d'emprunts caractérisés notamment par leur éphémérité, c'est-à-dire que l'affichage, le recours ou l'utilisation d'un trait culturel particulier vise la satisfaction d'une envie ou d'un besoin spécifique et momentané.

19. Cf. Clanet (G.), *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1990, p. 21.

20. Selon Costa-Lascoux (J.), "L'immigration au gré des politiques", in *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, P.U. de Lille, 1992, p. 63.

Les antagonismes sont ignorés comme si leur occultation assure leur dépassement. Les individus déchirés entre deux cultures sont confrontés à des contradictions objectives, inévitables, révélées en quelque sorte par la création de l'espace "interculturel", et pourtant nombreux sont ceux qui élaborent à partir des référents culturels des deux modèles une configuration hybride organisée par "*l'impression de la cohérence*"<sup>21</sup>.

L'usage d'une valeur dépend des avantages qu'elle offre, le choix d'un code plutôt qu'un autre est décidé subjectivement en fonction du bénéfice escompté, la préférence étant gouvernée par l'attrait du profit ou par "*le principe de maximisation des avantages*". Par conséquent, il ne faut point s'étonner dans ces cas-là de constater une espèce d'anarchie comportementale, dans ce sens que certaines orientations paraissent contradictoires, mais plus ou moins bien justifiées.

Il est pour le moins paradoxal de vanter l'individualisme tout en faisant l'éloge du communautarisme. Il n'est pas rare d'observer, à cet égard, un certain nombre de distorsions chez ceux qui veulent associer à tout prix deux valeurs opposées. Certaines femmes soutiennent farouchement l'individualisme contre le communautarisme puisqu'il leur assure l'expression de leur identité de "femme", néanmoins, dans le domaine professionnel, elles n'hésitent guère à exalter l'approche communautaire portée par la solidarité, la fraternité, la force du groupe, la puissance du collectif.

Il apparaît nettement dans ce type de comportement que l'individu est en proie à des luttes internes entre ses identités "de femme" et "de travailleur". Cependant, la contradiction semble réduite au minimum, dans ce sens qu'elle paraît ne point perturber la construction mentale, ni la structure de la mémoire, ni les représentations établies.

Les préjugés culturels semblent dépassés, la logique des modèles culturels globaux et cohérents implose sous l'effet de la réinterprétation personnelle des schèmes culturels dominants.

L'adulte peut manipuler relativement les symboles et les valeurs de deux systèmes culturels différents sans remettre en cause fondamentalement son socle identitaire, néanmoins, son attitude peut provoquer l'incompréhension de l'entourage. Il est vrai que l'adulte jouit de la faculté de réinterpréter personnellement les divers codes qui s'offrent à lui, il en assure la cohérence soit par un discours de légitimation précédant l'acte "corrupteur", soit par une justification postérieure. En revanche, l'enfant dont le noyau dur culturel n'est pas encore fixé s'expose à bien des tourments. S'il est incapable de combler les lieux vides qui séparent les divers référents culturels qu'il

21. Camilleri (C.), "La gestation de l'identité en situation d'hétérogénéité culturelle", in *La recherche interculturelle, op. cit.*, p. 18.

s'approprié, il risque d'adopter un comportement incohérent qui peut le conduire à terme à la crise identitaire.

D'ailleurs, cet espace interculturel, s'il n'est pas le lieu d'un "marchandage culturel", serait-il le terrain d'expression d'une universalité nouvelle, constituée à partir des particularismes ? Celle-ci ne résultant pas de la négation des différences qu'elle reconnaît et utilise tout en les sublimant. Cet universalisme "ascendant", des petites cultures vers la culture universelle, proposé en alternative du modèle "descendant" périmé, fossilisé selon certains, présente un avantage indéniable : l'appartenance à une culture particulière n'est plus vécue comme un repli identitaire, attitude répréhensible, mais plutôt comme un moyen supplémentaire d'aller vers l'Autre.

La voie moyenne entre la transcendance totale et le repli sur la culture d'origine part du postulat suivant : "connaissant ma propre culture, assumée pleinement, ceci m'autorise à aller à la découverte des autres cultures". Ainsi, dans le foisonnement des cultures, l'attitude interculturelisme récuse à la fois l'hégémonie de la culture du pays d'accueil ainsi que la démultiplication des autres cultures. Ce modèle, théoriquement attrayant, est-il viable ?

Afin de tenter de cerner le périmètre de la problématique interculturelle, il convient d'opérer, semble-t-il, un balancement entre le terrain expérimental, celui de la pratique cristallisée par les animations en milieu scolaire, et le champ de la recherche universitaire. La confrontation des deux univers s'avère particulièrement fructueuse.

Selon Mlle B., animatrice interculturelle : *"Interculturel : on devrait pas l'écrire comme on l'écrit en un seul mot, les rattacher, c'est comme si on fait le mélange de tout et puis on le met à part. Je préfère «inter-culturel» en deux mots pour bien montrer qu'il y a plusieurs cultures et que ces cultures communiquent entre elles, elles échangent. En rattachant le mot, cela signifie qu'il s'agit d'une culture métissée<sup>22</sup> qui se trouve à côté des autres cultures. Elle devient une culture supplémentaire, qui vient tout simplement se superposer aux autres. Je trouve qu'il est faux de croire que cette culture interculturelle va caractériser chacun de nous, je pense qu'il est utile de l'avoir comme finalité, mais je reste très persuadée que chacun de nous continuera même en défendant l'interculturel, l'échange, à promouvoir sa propre culture d'abord. Quand on a grandi dans une culture, même si on va vers l'autre et qu'on le comprend, on défend d'abord sa propre culture"*.

Cette définition correspond sur de nombreux points à celle proposée par C. Clanet qui conçoit l'interculturalité comme *"l'ensemble des processus — psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels... — générés par les interactions*

22. Alain Pierrot exècre ce terme : *"Dans une France pluriethnique et pluriculturelle, lit-on le plus souvent, nous sommes ou serons des métis culturels"*, in *Esprit*, op. cit., p. 150.

*de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation*<sup>23</sup>.

## **B) Intérêts et limites de cette définition**

### **I. Relativement aux "porteurs des cultures"**

L'examen critique de cette définition<sup>24</sup> permet d'en mesurer l'intérêt mais aussi les limites au regard des animations interculturelles. C. Clanet désigne par interculturation "*l'ensemble des processus par lesquels les individus et les groupes inter-agissent lorsqu'ils appartiennent à deux ou plusieurs ensembles se réclamant de cultures différentes ou pouvant être référés à des cultures distinctes*"<sup>25</sup>.

Au préalable, l'auteur a fixé les conditions dans lesquelles l'interculturel est rendu possible : il s'agit d'abord des situations de "*changement de contexte culturel*", c'est le cas principalement de l'immigré porteur d'une culture et qui se retrouve contraint de s'intégrer à la culture du pays d'accueil, ensuite le cas d'individus confrontés d'emblée à "*deux univers culturels*", comme à titre d'exemple les Beurs et les Tsiganes. Naît alors une "*relation alternative et continuée à deux cultures distinctes et structuration de la personnalité par rapport à ces deux cultures*". Enfin, il y a le cas de "*comparaison entre cultures*" sans que les groupes ou individus appartenant à des cultures différentes entrent véritablement en contact<sup>26</sup>. Selon C. Clanet, dans cette dernière situation, "*il est bien évident que dans ce type d'exercice de fiction nous ne sommes encore que dans une propédeutique de l'étude des processus interculturels*"<sup>27</sup>.

Soulignons d'abord que les individus peuvent interagir au sein d'une même culture ou subculture sans que cela ne donne rien d'interculturel.

De même, tant que le regard des immigrés était totalement rivé sur le pays d'origine, et qu'ils vivaient dans "*la plus haute des solitudes*"<sup>28</sup>, avec leur famille restée au pays, la possibilité d'un échange culturel demeurerait rare. A cette époque, le lien avec la France était fondamentalement économique. En revanche, la sédentarisation des immigrés sur le sol national a créé les conditions d'une communication plus importante.

23. Clanet (C.), *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1990, p. 21.

24. Précisons que cette définition générale et synthétique est trop limitée et imprécise. Afin de ne pas déformer la pensée de l'auteur, nous compléterons cette définition par des emprunts extraits de l'ouvrage : Clanet (C.), *L'interculturel, op. cit.*

25. *Op. cit.*, p. 70.

26. *Id.* p. 22.

27. *Id.*

28. Benjelloun (T.), *La plus haute des solitudes*, Paris, Seuil, 1977.

Etrangement, la France, terre étrangère, peut favoriser le développement d'un type nouveau de relations culturelles entre subcultures différentes, l'une dominante et l'autre dominée. Allusion est faite notamment ici à l'échange entre Algérien d'origine kabyle et Algérien arabe, ou encore entre Marocain berbère et Marocain arabe.

Enfin, s'agissant du cas de "*comparaison entre cultures*" présenté par Claude Clanet comme relevant d'un interculturel fictif, force est de reconnaître que l'éducation à la diversité, même si l'enseignant n'est pas d'origine étrangère, peut s'avérer utile à bien des égards. Ce n'est pas l'appartenance mais plutôt la référence à des cultures autres qui privilégie ce processus.

## 2. Sur les cultures

Lorsque C. Clanet insiste sur la "*perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation*"<sup>29</sup>, il rejoint en cela le point de vue des animateurs interculturels qui prônent la multiplication des cours de langues et de cultures d'origine dans les écoles, avec cette différence toutefois qu'ils touchent tous les élèves, cette ouverture devant annoncer, à terme, une reconnaissance et acceptation des autres cultures. Les enfants, dans ces conditions, feraient l'économie des mécanismes de déni et de refoulement<sup>30</sup>, et ils évolueraient en harmonie relative avec leur environnement<sup>31</sup>.

La problématique interculturelle n'est pas liée à une catégorie sociale spécifique, les migrants en l'occurrence, mais elle renvoie à la confrontation inévitable de groupes et de personnes appartenant à des nations et/ou à des cultures différentes. Il s'agit de relever une carence dans l'éducation de l'enfant : l'absence de prise en compte de la pluralité culturelle. La socialisation est trop souvent réduite à l'école, au rapport du maître avec les élèves et au travail de groupe, considérés comme des conditions nécessaires et suffisantes pour que l'objectif d'intégration soit atteint. Ainsi, "*l'éducation reste encore trop imprégnée par des normes uniques et homogènes, alors que la composition même du tissu social et scolaire imposerait le pluralisme et la diversité dans la structuration de la personnalité individuelle et collective*"<sup>32</sup>.

L'éducation interculturelle vise une instruction à l'altérité, à l'"étrangéité", à la diversité et à la communication dans un contexte caractérisé par le pluralisme, l'hétérogénéité des références, la rapidité des mutations et la

29. Clanet (C.), *id.*

30. Cf. sur cette question les travaux importants de Bertheliet (R.), "Langue, culture, échec scolaire", in *V.E.N.*, janvier 1986 et "L'échec scolaire des enfants de migrants : un problème de langue ?", in *Migrations santé*, n° 49, 1986.

31. Soulignon avec R. Aron que "*La situation ne détermine pas rigoureusement l'attitude des hommes*", *Les désillusions du progrès*, Paris, Calmann-Lévy, 1969, p. 37.

32. Abdallah-Preteille (M.), "D'un «interculturel» spécifique à un «interculturel» générique", in *A.L.C.O.*, *Education et diversité*, 1990, p. 69.

contingence de valeurs différentes, parfois contradictoires. Dès lors, l'interculturalisation serait-elle une voie moyenne entre *l'enculturation* et *acculturation* ?

L'*enculturation* désigne les processus par lesquels l'enfant intériorise la culture de l'"ethnie" ou du milieu d'appartenance qui, en retour assimile l'enfant. Il est des cas où l'*enculturation* est synonyme de l'interculturalisation : il s'agit de la situation particulière des couples mixtes où le repérage culturel est duel et donc interactif.

Plus généralement, l'interculturalisation va de pair avec l'*acculturation*, ce processus consécutif au contact entre les cultures et qui, rappelons-le, produit un double effet. Par là, on entend que l'*acculturation* peut agir bilatéralement sur les porteurs de cultures différentes qui échangent réciproquement certains traits culturels. Si les immigrés subissent plus qu'ils ne contribuent à l'*acculturation*, il demeure néanmoins vrai que les Français, eux-aussi, intègrent certaines références culturelles, en matière culinaire par exemple.

A ce niveau de l'analyse, on peut supposer que l'interculturalisation correspondrait à l'*enculturation* suivie immédiatement de l'*acculturation*<sup>33</sup>. Or, cette diachronie ne rend pas suffisamment compte du phénomène interculturel qui se produit synchroniquement. Par l'éducation précoce à la diversité, l'enfant vit dans un cadre culturel intermédiaire entre la référence à la culture d'origine et celle à la culture dominante.

L'espace interculturel est constitué, outre la valorisation du legs commun aux cultures en présence, de la différence culturelle qui devient un "*opérateur structurant la relation*"<sup>34</sup>. Cette démarche qui s'intéresse particulièrement aux interrelations entre les individus et les groupes se réclamant de deux ou plusieurs appartenances culturelles différentes, aux processus qui engagent, au cours des interactions ainsi produites, la différence culturelle afin de mieux la dépasser<sup>35</sup>, l'objectif ultime consiste en la création d'un espace culturel autonome, ce que décrit Claude Lévi-Strauss<sup>36</sup> : "[...] *les tentatives de compromis ne sont susceptibles d'aboutir qu'à deux résultats : soit une désorganisation et un effondrement du pattern d'un des groupes, soit une synthèse*

33. Claude Clanet explique l'abandon du concept d'acculturation au profit de celui d'interculturalisation (lors de la 2e phase) à cause de la connotation anthropologique et culturaliste qui s'en est accaparée, sans oublier que le mot rappelle trop le colonialisme, ce que montre R. Bastide, *Les enfants d'immigrés et l'enseignement français*, Paris, PUF, 1982, p. 71.

34. Denoux (P.), "Pour une définition de l'interculturalisation", in : *Perspectives de l'interculturel*, sous la direction de Blomart (J.) et Krewer (B.), Paris, L'Harmattan, 1994, p. 78. P. Denoux poursuit (*id.*) : "Cela signifie que plusieurs critères soient réunis à un degré suffisant :  
- durée et extension des effets de cet engagement de la différence culturelle ;  
- implication de la définition de soi de chacun des partenaires ;  
- apparition de traits culturels nouveaux, i.e. ne relevant pas directement d'un encodage par les cultures dominantes, n'existant pas pour elles".

35. P. Denoux parle de "métabolisation de la différence culturelle", *id.* p. 79.

36. Lévi-Strauss (C.), *Race et Histoire*, Paris, Denoël, 1984, p. 75.

*originale, mais qui, alors, consiste en l'émergence d'un troisième pattern lequel devient irréductible par rapport aux deux autres*".

Cet apport des cultures différentes à une société interculturelle est déjà perceptible dans des domaines variés de la réalité quotidienne. A titre d'exemple, il suffit de citer le cas des habitudes alimentaires, des modes vestimentaires, sans oublier l'audiovisuel.

Avant de conclure cette partie qui débute par la résistance à l'assimilationnisme, et qui débouche sur les jalons de la société interculturelle de demain, il convient de montrer les limites de cette construction<sup>37</sup>.

L'analyse interculturelle est-elle pertinente ? Face à l'importance de la méconnaissance par les Français de cultures proches, voisines, qui cohabitent sur le sol national depuis des siècles pour certaines, le discours pédagogique de l'interculturalisme qui cherche à combler, en toute bonne foi, ce fossé et apaiser les tensions sociales qui naissent de cette situation, semble présomptueux. Fondé sur "le respect et la dignité de chacun", assorti de la valorisation des cultures issues de l'immigration comme rempart au repli identitaire et à "l'ethnisation" de la vie sociale, l'interculturel néglige la domination/sujétion consécutive à toute rencontre de cultures. Cette attitude omet que la culture est devenue un enjeu sociopolitique et qu'elle le restera vraisemblablement, malgré les appels répétés en faveur de sa dépolitisation.

Le culturel, le social et le politique sont imbriqués. Pour saisir l'un, il faut démêler l'écheveau complexe et inextricable des fils qui le constituent et le lient aux autres, ce qui représente une opération fort complexe.

Il apparaît donc que la réhabilitation morale des cultures pourrait être une illusion, un leurre destiné à masquer les vrais problèmes que connaît la société française actuelle, en quête de nouveaux repères.

Par conséquent, la société interculturelle de demain serait-elle une utopie ? La seule certitude consiste en un refus actif de l'assimilationnisme, du modèle d'intégration à la française, d'où la proposition d'une alternative attrayante mais apparemment peu viable. Quel est en somme le but recherché ? Il s'agit de l'interprétation dont R. Aron précise les contours mais aussi les limites : *"un individu passe pour socialement intégré lorsque, tout en obéissant à lui-*

37. Cf. Bourdieu (P.), *Réponses*, Paris, Seuil, 1992, p. 50 : Il faut connaître les limites de la connaissance théorique et "associer à tout compte rendu scientifique un compte rendu des limites des comptes rendus scientifiques : la connaissance théorique doit nombre de ses propriétés les plus essentielles au fait que les conditions de sa production ne sont pas celles de la pratique".

38. D'après Alain Pierrot (*id.* p. 150), "les activités interculturelles se présentent comme un moment charnière, l'aube de temps nouveaux, les prémices de l'« autre », de la « nouvelle culture »".

*même, il se conduit conformément à la moralité sociale et se soumet, par là même, aux nécessités collectives*<sup>39</sup>.

Mais, plus loin, l'auteur met en garde contre les risques d'une "intégration totale". Celle-ci, si elle s'effectue, effacerait toute trace de personnalité, ce qu'il estime impossible dans le cas de la société actuelle, moderne et complexe<sup>40</sup>. "L'homme d'aujourd'hui, quelle que soit la puissance de la socialisation initiale, doit en certaines circonstances choisir entre différents modèles, se déterminer lui-même à l'intérieur de certaines limites"<sup>41</sup>. "Les différents groupes n'ont pas tous rejeté, assimilé ou transformé de la même manière l'héritage propre à chacun des âges écoulés. Là encore, l'intégration demeure heureusement incomplète. Des contradictions entre les valeurs naît l'insatisfaction créatrice"<sup>42</sup>. Le risque serait de construire l'homme interculturel de demain en lui prêtant des traits plus ou moins rigides, ce qui annoncerait, à terme, une nouvelle forme de totalitarisme.

---

39. Aron (R.), *op. cit.*, p. 166.

40. *Id.*

41. *Id.* pp. 166-167.

42. *Id.* p. 167.